

Impacte del Media Multitasking en l'Atenció, el Context Acadèmic i la Intel·ligència Socioemocional

en una mostra d'adolescents d'Educació Secundària

TREBALL FINAL DE GRAU



UNIVERSITAT DE GIRONA

Karen Fagián Núñez Grau en Psicologia

Tutor: Dr. Xevi Luna Facultat d'Educació i Psicologia

Co-tutora: Dra. Sara Malo 1 de Juny de 2020

Impacte del Media Multitasking en l'Atenció, el Context Acadèmic i la Intel·ligència Socioemocional en una Mostra d'Adolescents d'Educació Secundària

Karen Fagian Núñez
Universitat de Girona

RESUM

L'increment de la prevalença del Media Multitasking ha intensificat les preocupacions envers l'impacte d'aquest fenomen en el control cognitiu, el rendiment acadèmic i el funcionament socioemocional dels joves. L'objectiu del present estudi era explorar la relació entre el Media Multitasking, el dèficit atencional, les dificultats acadèmiques i la Intel·ligència socioemocional. La mostra estava formada per 54 estudiants d'entre 14 i 16 anys. Es va calcular l'Índex de Media Multitasking i Media Multitasking mentre es fan els deures; es va considerar el nombre d'assignatures suspeses el primer trimestre; la intel·ligència socioemocional es va avaluar mitjançant el BarOn EQ-i:YV-S; i el dèficit atencional es va valorar aplicant el CPT-3 a una submostra d'adolescents (n=10). Els alumnes que realitzaven més Media Multitasking van reportar un pitjor rendiment atencional i més dificultats acadèmiques. No s'han trobat relacions significatives entre l'atenció i les dificultats d'aprenentatge. Tampoc entre la Intel·ligència Socioemocional i el Media Multitasking. Donades les limitacions d'aquest estudi, seria interessant que futures investigacions continuessin indagant en la relació entre aquestes variables, ja que formen part de dominis essencials per al desenvolupament dels adolescents.

Paraules clau: Media multitasking, Control Cognitiu, dèficit atencional, rendiment acadèmic, intel·ligència socioemocional, adolescents.

ABSTRACT

The increased prevalence of Media multitasking has raised concerns about the impact of this phenomenon on the cognitive control, academic performance and social-emotional functioning of adolescents. The present study aimed to explore the relationship between Media Multitasking, attention deficit, academic difficulties and Socio-emotional Intelligence. The sample was comprised by 54 students aged between 14 and 16. The Index of Media Multitasking and Media Multitasking while doing homework were calculated; the number of failed subjects in the first quarter was considered; the Socio-emotional Intelligence was assessed by the BarOn EQ-i:YV-S; and the attention deficit was evaluated by applying the CPT-3 to a subsample of adolescents (n=10). The students who Media Multitask more reported a worse performance in attention tasks and more academic difficulties. There is no significant relationship between attention and learning difficulties, neither between Socio-emotional Intelligence and Media Multitasking. Given the limitations of this study, it would be interesting for future research to continue investigating the relationship between these variables, which are part of essential domains for the development of adolescents.

Keywords: Media multitasking, cognitive control, attention deficits, academic performance, socio-emotional intelligence, adolescents

1. Introducció

El consum dels mitjans audiovisuals ha experimentat canvis considerables en els darrers 30 anys (Minear, Brasher, McCurdy, Lewis i Younggren, 2013). El progrés tecnològic i l'emergència dels dispositius multifunció, tals com els *smartphones*, han creat la necessitat percebuda als usuaris d'estar sempre connectats a múltiples mitjans tecnològics (Courage, Bakhtiar, Fitzpatrick, Kenny i Brandeau, 2015). Segons Parry i Le Roux (2019), el comportament de les persones en l'actual societat es caracteritza per processos continus i ininterromputs de recuperació d'informació, interacció social i entreteniment facilitats pels dispositius multimèdia. Paral·lelament, hi ha autors que assenyalen l'ús generalitzat de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) està marcant nous estils de vida, sobretot en els més joves, els quals tenen accés des d'edats primerenques (Muñoz, Ortega, Batalla, López, Manresa i Torán, 2014).

Segons l'estudi de l'Associació per la Investigació de Mitjans de Comunicació (AIMC) (2018), més d'un 40% d'infants i adolescents d'Espanya d'entre 6 i 13 anys utilitzen els dispositius mòbils o l'ordinador per mirar contingut televisiu i vídeos i la població d'entre 12 i 13 anys passa una mitjana de set hores al dia davant d'una pantalla. Així mateix, segons l'Institut Nacional d'Estadística (INE) (2019) el 66% dels adolescents d'entre 10 i 15 anys disposa d'un *smartphone* en propietat, el 92,2% utilitza Internet i el 89,7% empra l'ordinador.

Minear et al. (2013) van assenyalar que l'increment en la velocitat, l'accés a les tecnologies i la disminució dels costos, han permès el desenvolupament de noves formes de consum dels esmentats mitjans. Adaptar-se i fer front a aquest món hiperconnectat ha donat lloc a l'aparició d'alts nivells de *Media Multitasking* (MM). En aquesta direcció, Van der Schuur, Baumgartner, Sumter, i Valkenburg (2015) en diferencien dues tipologies: d'una banda, la utilització de dos o més dispositius tecnològics simultàniament; i d'altra, l'ús d'un mitjà mediàtic mentre es duen a terme altres activitats que no impliquen l'ús d'aquests. Un adolescent que escolta música mentre fa els deures o un jove que mentre mira la televisió està utilitzant alguna Xarxa Social en són dos exemples.

La proliferació del Media Multitasking ha despertat l'interès respecte als diferents beneficis i inconvenients que pot produir. D'acord amb Crescenzi (2013) aquest fenomen té una potencial influència en la formació dels infants i joves, i els adolescents són els usuaris que més Media

Multitasking realitzen (Rideout, Foehr i Roberts, 2010). Per aquest motiu, també s'han intensificat les preocupacions pels possibles efectes negatius que pot provocar en els adolescents. Fins avui, les investigacions sobre el Media Multitasking entre els joves s'han focalitzat en tres dominis: a) les habilitats de control cognitiu; b) el rendiment acadèmic; i més recentment, c) el funcionament socioemocional (Van der Schuur et al., 2015).

1.1. Media Multitasking i Control Cognitiu

Pel que fa a les capacitats cognitives, són diversos els estudis que s'han interessat a explorar la relació entre la pràctica de Media Multitasking i els aspectes fonamentals de la cognició humana (Courage et al., 2015; Martín-Perpiñá, Viñas i Malo, 2019; Parry i Le Roux, 2019), ja que és a través d'aquesta que els individus poden adaptar-se i prosperar davant dels diferents contextos de la vida quotidiana. Les funcions executives, també conegudes com a control cognitiu, són les habilitats cognitives i emocionals que permeten formular objectius, planificar i executar una conducta dirigida a una fita de forma efectiva i són essencials per dur a terme un comportament eficaç, creatiu i socialment acceptat (Lezak, 1982). Tanmateix, Gioia Isquith i Guy (2001) van definir les funcions executives com un constructe global que involucra una sèrie de processos interrelacionats responsables del comportament intencionat i dirigit a una fita. Continuant en la mateixa línia, Luria (1973) (Citat per Anderson, 2002) va indicar que els processos executius són necessaris per a la síntesi dels estímuls externs, la definició de fites i estratègies, la preparació per l'acció i la comprovació de plans i accions. Convé ressaltar que aquestes capacitats són essencials per la salut mental i física; l'èxit acadèmic i vital i el desenvolupament cognitiu, social i psicològic (Diamond, 2013).

Els processos associats a les funcions executives són nombrosos, però els principals elements inclouen l'anticipació, la selecció d'objectius, la planificació, la iniciació de les activitats, l'autoregulació, la flexibilitat mental i el desplegament de l'atenció. Val la pena dir que els processos executius es desenvolupen durant la infància i l'adolescència i juguen un paper central en el funcionament cognitiu, comportament, control emocional i interacció social dels infants i adolescents (Anderson, 2002).

Tal com indica Diamond (2013), hi ha un acord assegurant que existeixen tres funcions executives principals: el control inhibitori, la memòria de treball i la flexibilitat cognitiva. La

inhibició implica ser capaç de controlar l'atenció, el comportament, els pensaments i/o emocions per anul·lar una forta predisposició interna o un senyal extern i fer el que és més apropiat o necessari en una situació determinada (Diamond, 2013). El mateix autor defineix la memòria de treball com l'emmagatzematge temporal de la informació a la ment mentre es treballa amb aquesta. I la flexibilitat cognitiva comporta ser capaç de canviar de perspectiva o enfocament respecte a un problema, ajustant-se de manera flexible a les noves demandes o prioritats. Així doncs, a partir d'aquestes tres, es construeixen les funcions executives d'ordre superior com el raonament, la resolució de problemes i la planificació (Collins i Koechlin 2012; Lunt et al. 2012) (citat per Diamond, 2013)

Alguns autors han assumit que la realització de Media Multitasking provoca un impacte negatiu en els diferents processos del control cognitiu. A tall d'exemple, Martín-Perpiñá et al. (2019) assenyalen que aquells adolescents que porten a terme Media Multitasking amb més freqüència presenten més problemes disexecutius i un pitjor rendiment en tasques que requereixen la flexibilitat cognitiva i la velocitat de processament. De la mateixa manera, Baumgartner, Weeda, Van der Heijden, i Huizinga (2014) van trobar que aquells nois i noies que efectuaven Media Multitasking contínuament presentaven més problemes per mantenir l'atenció, inhibir els comportaments inapropiats i canviar entre diferents tasques de forma efectiva. És a dir, mostraven més dificultats en els tres dominis principals del control cognitiu. Altrament, Ophir, Nass i Wagner (2009) van constatar que els individus que utilitzen amb més recurrència múltiples mitjans audiovisuals presentaven diferències en el processament de la informació respecte a aquells que feien un ús menys freqüent. A més, mostraven majors dificultats per filtrar estímuls irrelevantes del seu entorn, es distreien amb més facilitat i eren menys eficients en el manteniment i la focalització voluntària de l'atenció.

No obstant això, alguns autors pensen que el Media Multitasking pot causar efectes positius en el control cognitiu. En efecte, Ophir et al. (2009) van manifestar que els subjectes podien presentar diferències en l'orientació de l'atenció i no dèficits. Dit en altres paraules, encara que les dades evidencien conseqüències negatives de la pràctica de Media Multitasking en tasques que requereixen control cognitiu, és possible que futures recerques al voltant de la temàtica descobreixin beneficis del Media Multitasking o habilitats exhibides específicament pels usuaris que fan servir simultàniament múltiples tecnologies amb més freqüència (Ophir et al., 2009). En

aquest sentit, els mateixos autors van plantejar que aquells que duen a terme Media Multitasking amb menys continuïtat poden presentar una major tendència al control atencional *Top-Down*, és a dir, dirigit per una fita o intenció, i per aquest motiu els hi pot resultar més fàcil concentrar-se en una tasca enfront de les distraccions. En canvi, les persones que presenten una elevada taxa Media Multitasking poden disposar d'una major tendència al control atencional *Bottom-Up*, és a dir, dirigit per estímuls, en el qual no hi ha mecanisme intencional subjacent. Així mateix, com bé van resumir Alzahabi i Becker (2013), les persones que fan constantment un ús simultani dels dispositius multimèdia poden practicar com fer front de forma eficient a múltiples fluxos d'informació, ja que a l'alternar repetidament entre nombrosos mitjans, els joves poden entrenar i millorar certs processos de control, com el canvi de tasca i el filtratge de la informació irrellevant, fenomen que es coneix com a "*hipòtesi de l'atenció entrenada*".

Malgrat que en la literatura s'ha expressat interès per la relació entre les funcions executives i la realització Media Multitasking, la present investigació se centra en l'estudi de l'atenció com a component rellevant del control cognitiu. Aquesta habilitat pot definir-se com el mecanisme a través del qual se selecciona la informació més important per processar-la detingudament, facilitant el processament d'alguns aspectes alhora que s'inhibeix el processament d'altres (Castillo i Paternina, 2006). En conseqüència, els problemes atencionals poden definir-se com la incapacitat per regular i guiar l'atenció de forma eficient (Baumgartner, Van der Schuur, Lemmens i te Poel, 2017). Cal destacar també, que els adolescents amb problemes atencionals presenten dificultats per mantenir l'atenció i s'avorreixen més fàcilment durant la realització d'una activitat (Baumgartner et al., 2017).

Val la pena dir, que l'atenció és molt important en els contextos acadèmic i laboral per portar a terme tasques de manera exitosa, i en la comunicació interpersonal, donat que facilita la comprensió mútua i el diàleg. A més, en l'era actual on predominen els dispositius tecnològics, l'atenció s'està diversificant.

Alguns autors (Ralph, Thomson, Cheyne i Smilek, 2013) van investigar la relació entre Media Multitasking i l'atenció en la vida quotidiana de les persones i els resultats van mostrar associacions inverses significatives entre aquestes variables. Tanmateix, Ralph, Thomson, Seli, Carriere i Smilek (2015) han dut a terme el seu estudi sota la hipòtesi que la multitasca dels mitjans audiovisuals està associada amb un dèficit general en la capacitat de mantenir el focus atencional

durant l'execució d'una sola tasca en el temps, però les conclusions assenyalen que el Media Multitasking no està relacionat amb l'atenció sostinguda.

Seguint el vincle entre els problemes atencionals i el Media Multitasking, Baumgartner et al. (2017) han proposat tres probables relacions per explicar l'associació entre les dues variables esmentades. La primera, les capacitats de processament de la informació són limitades i l'ús freqüent dels dispositius mediàtics provoca problemes atencionals perquè els adolescents han d'estar canviant constantment la seva atenció d'un contingut a un altre. La segona fa referència al fet que els problemes d'atenció condueixen a una major freqüència de realització de Media Multitasking, ja que la incapacitat de filtrar la informació irrellevant i els mitjans multimèdia guien l'atenció dels individus. I la tercera, el Media Multitasking i els problemes atencionals poden estar recíprocament relacionats. Per aquest motiu, Baumgartner et al., (2017) van suggerir que seria interessant que futures investigacions exploressin les implicacions del Media Multitasking en la capacitat atencional dels adolescents.

Per consegüent, en l'actual estudi es pren com a base el model de Conners (2014), donada la seva rellevància en la pràctica clínica per detectar els problemes d'atenció. Segons aquest autor, són quatre les dimensions que componen el dèficit atencional: 1) la inatenció, definida com la dificultat o incapacitat per focalitzar l'atenció en un estímul o tasca concreta; 2) la impulsivitat, entesa com la resposta prematura i ràpida als estímuls; 3) l'atenció sostinguda, és a dir, la capacitat de mantenir l'atenció en el temps de forma consistent durant la realització d'una tasca, i 4) la vigilància, la qual fa referència a la capacitat per mantenir els nivells de rendiment durant l'execució d'una activitat.

1.2. Media Multitasking i Dificultats en el Context Acadèmic

Com bé s'ha esmentat prèviament, algunes investigacions han posat el focus d'interès en els possibles efectes negatius de la realització d'elevat Media Multitasking en el rendiment acadèmic dels estudiants. La revisió de Van der Schuur et al. (2015) expressa que en la majoria dels estudis el rendiment acadèmic és un concepte molt extens que pot ser mesurat en funció de múltiples resultats, tals com la mitjana de les notes, qualificacions de cursos o resultats d'exàmens.

Així doncs, algunes recerques s'han fonamentat en la hipòtesi que l'ús dels dispositius multifunció mentre es duen a terme tasques escolars pot comportar conseqüències negatives en els resultats acadèmics dels joves. Aquesta conjectura pot basar-se en dues explicacions (Van der Schuur et al., 2015). La primera, plantejada per Fox, Rosen i Crawford (2009), consisteix en el desplaçament del temps dedicat a les activitats acadèmiques al temps destinat a emprar els mitjans tecnològics mentre es realitzen les dites activitats. D'aquesta manera, si els estudiants no dediquen el temps suficient a estudiar i fer deures, és molt probable que no aprofitin al màxim les seves capacitats. La segona, es basa en la capacitat cognitiva limitada de l'ésser humà i argumenta que l'ús dels dispositius audiovisuals durant la realització d'activitats escolars limita la capacitat de processament de la informació disponible per al contingut acadèmic (Junco i Cotten, 2011).

De forma paral·lela, Van der Schuur et al. (2015) van proposar el dèficit atencional com a possible agent mediador entre el Media Multitasking i rendiment acadèmic, basant-se en la “hipòtesi de l'atenció dispersa” d'Ophir et al. (2009). Dit en altres paraules, l'ús dels mitjans tecnològics mentre s'estudia o es fan els deures pot generar distraccions i interferir en la capacitat dels joves per concentrar-se en una tasca produint dèficits en el control cognitiu, particularment alteracions en la capacitat atencional, fet que pot comportar pitjors resultats acadèmics. No obstant això, Van der Schuur et al. (2015) recalquen que els investigadors únicament s'han centrat en explorar els efectes de l'ús dels dispositius multimèdia durant les activitats acadèmiques i l'impacte en el rendiment acadèmic.

Cal insistir en el fet que les troballes de diferents estudis assenyalen que realitzar Media Multitasking mentre es participa en activitats escolars comporta pitjors resultats acadèmics. Particularment, Junco i Cotten (2012) van trobar que estudiants que passaven més temps fent ús de les tecnologies de la informació i la comunicació mentre realitzaven els deures, específicament usant *Facebook* i enviant missatges, presentaven una mitjana de qualificacions més baixa. Altrament, Wood et al. (2012) van reportar que els estudiants que usaven Facebook o enviaven missatges instantanis durant la realització de tasques escolars tenien qualificacions més baixes en els exàmens que aquells que no se'ls permetia usar l'ordinador o accedir a Facebook. De forma addicional, els resultats de Martín-Perpiñá et al. (2019) indiquen que els adolescents que porten a terme Media Multitasking contínuament mentre fan els deures presenten pitjors notes en assignatures com llengua catalana i matemàtiques.

1.3. Media Multitasking i Funcionament Socioemocional

D'acord amb les aportacions de Van der Schuur et al. (2015) en els darrers anys han incrementat les preocupacions envers el possible impacte negatiu de la multitasca dels mitjans mediàtics en el funcionament socioemocional. Com bé resumeix Ochsner (2008), l'esmentat funcionament és un concepte extens que s'empra per ressaltar la relació entre els processos emocionals i socials.

Les conseqüències de l'excessiu Media Multitasking podrien estar relacionades amb la manca d'autocontrol i regulació emocional (Martín-Perpiñá et al., 2019), característiques de l'etapa adolescent. Rosen, Carrier i Cheever (2013) en les seves investigacions van concloure que l'elevada prevalença de Media Multitasking podria explicar-se per l'existència d'una necessitat emocional entre els adolescents que els comporta a verificar constantment els seus dispositius tecnològics. En aquesta direcció, Wang i Tchernev (2012), van trobar que estudiants universitaris obtenen gratificacions emocionals a través dels mitjans de comunicació, fet que podria ajudar a explicar per què les persones cada vegada realitzen més Media Multitasking. Altrament, Van der Schuur et al. (2015) emfatitzen que s'han proposat dues potencials hipòtesis per intentar explicar per què la multitasca dels dispositius multifunció pot afectar negativament al funcionament social i emocional. La primera es basa en el control cognitiu com a mecanisme subjacent, doncs la capacitat de controlar l'atenció i la cognició sovint s'ha vinculat amb la capacitat de regular eficaçment les emocions, fet que alhora està relacionat amb una varietat de resultats emocionals i socials positius (Eisenberg, Fabes, Guthrie i Reiser, 2000). Per tant, si el Media Multitasking perjudica el control cognitiu, pot afectar a la capacitat de regular les emocions i finalment comportarà dèficits en el funcionament social i emocional (Liu, Fang, Pan i Zhang, 2019). La segona explicació es fonamenta en la disminució i interrupció de les interaccions cara a cara. En tant que aquestes juguen un paper crucial en el desenvolupament socioemocional dels joves, la limitació de les interaccions cara a cara causada per l'ús elevat dels mitjans mediàtics en situacions socials pot desencadenar una influència negativa en el funcionament socioemocional (Pea et al., 2012).

Pel que fa a les investigacions que s'han interessat en explorar l'associació entre el funcionament social i emocional i el Media Multitasking, els resultats de Becker, Alzahabi i Hopwood (2013) van evidenciar que la multitasca estava relacionada amb més símptomes de

depressió i majors nivells d'ansietat social. Així mateix, les dades de l'estudi de Pea et al. (2012) van demostrar que el Media Multitasking estava relacionat amb menors sentiments de normalitat; i Rideout et al. (2010) van concloure que els usuaris que usaven simultàniament els dispositius multimèdia mostraven amb major freqüència sentiments d'estar enfadats, avorrits i infeliços. Ara bé, tant la investigació de Pea et al. (2012) com la de Shih (2013) no van trobar relacions significatives entre el Media Multitasking i el funcionament social. Addicionalment, l'estudi de Shih va trobar que la multitasca a través dels mitjans audiovisuals no estava relacionada amb els aspectes positius del funcionament emocional, tals com la positivitat emocional i el benestar.

En conseqüència, en l'entorn actual de sobrecàrrega tecnològica, on el Media Multitasking és cada vegada més freqüent, és necessari desenvolupar estratègies d'adaptació que permetin als adolescents focalitzar la seva atenció en les tasques i evitar distraccions. Aquestes estratègies han de centrar-se en el desenvolupament d'habilitats d'intel·ligència emocional, tals com el control d'impulsos, l'autoconsciència, la motivació, l'entusiasme i la perseverança (Goleman, 2012). Per aconseguir, es pren com a base el model teòric de Bar-On i Parker (2000a), el qual parteix del concepte d'Intel·ligència Social i Emocional (SEI). La SEI és definida com un constructe molt ampli que engloba un conjunt d'aptituds socials i emocionals que fan que l'individu sigui capaç de reaccionar a les exigències quotidianes i que li permeten expressar-se, relacionar-se i comprendre's a si mateix i als altres (Bar-On, 1997, 2000a) (citats per Bar-On i Parker, 2018). El model explora cinc dimensions referents a habilitats socioemocionals. La primera és la dimensió intrapersonal, la qual s'entén com l'autoconeixement i l'autoexpressió emocional de la persona. La segona és la subescala interpersonal i fa referència a la consciència social i a la capacitat de tenir relacions satisfactòries amb altres persones. La tercera és l'adaptabilitat, la qual pot definir-se com l'habilitat per gestionar el canvi. La quarta consisteix en la gestió de l'estrès, i mesura la competència d'autoregulació de les emocions en moments estressants. I la cinquena, es refereix a l'estat anímic general i constitueix una variable important de la motivació, atès que facilita altres components de la intel·ligència emocional.

Les dimensions mencionades permetran analitzar la relació entre la Intel·ligència socioemocional i la multitasca. En aquest sentit, convé emfatitzar que estudis previs van constatar la idoneïtat d'explorar la SEI i la influència de les TIC en l'àmbit educatiu (Rocha i Santos, 2014).

Així doncs, prenent com a base la literatura revisada, l'objectiu d'aquest estudi és explorar l'existència de relacions significatives entre el Media Multitasking i el dèficit d'atenció a través de les diferents dimensions del model de Conners (2014); entre el Media Multitasking mentre es fan els deures i les dificultats d'aprenentatge; entre els problemes atencionals i les dificultats acadèmiques; i entre el Media Multitasking i el funcionament socioemocional, en una mostra d'alumnes d'educació secundària d'entre 14 i 16 anys.

2. Mètode

2.1. Participants

La mostra estava formada per 54 estudiants (72,2% noies; 27,8% nois) d'edats compreses entre 14 i 16 anys (edat mitjana: 14,7; DT: .74). Els participants procedien d'un centre educatiu públic d'una població pertanyent a la província de Girona.

2.2. Instruments

Índex de Media Múltitasking (MMI). Es va avaluar mitjançant una versió adaptada al castellà (Martín-Perpiñá et al., 2019) del qüestionari autoinformat proposat per Ophir et al. (2009) i emprat de forma similar per Baumgartner et al. (2014). Es van valorar les mateixes nou activitats mediàtiques: mirar la televisió, llegir, escoltar música, parlar per telèfon, enviar missatges, consultar les xarxes socials, mirar vídeos, fer altres activitats a l'ordinador i jugar a videojocs. Es va preguntar als participants amb quina freqüència realitzaven cada activitat simultàniament amb cada una de les altres vuit activitats ($\alpha = .910$). A més, de la mateixa manera que en l'estudi de Martín-Perpiñá et al. (2019), se'ls va demanar que indiquessin amb quina continuïtat es dediquen a les nou activitats de Media Multitasking, ja mencionades, mentre fan els deures ($\alpha = .729$). Els estudiants havien de respondre en una escala Likert d'1 (mai) a 4 punts (gairebé sempre).

Conners' Continuous Performance Test (CPT-3). És una prova per avaluar dèficits atencionals que s'administra individualment i requereix que la persona respongui a l'ordinador polsant la barra d'espai cada cop que se li presenti una lletra excepte la lletra X. La prova triga 14

minuts a completar-se, durant els quals el nombre d'errors d'omissió¹ i comissió², les perseveracions³, la detectabilitat⁴, el temps de reacció⁵ i la variabilitat del temps de reacció⁶ són calculats i s'obtenen les puntuacions *T* per a cada element. A partir d'aquests càlculs, el *CPT-3* de Connors proporciona un índex general per indicar problemes atencional per a les quatre dimensions (inatenció, impulsivitat, vigilància i atenció sostinguda). Els estudiants que obtenen puntuacions *T* per sota de 45 executen un bon rendiment durant la realització de la prova; el rendiment dels que assoleixen puntuacions entre 45 i 54 se situa dins de la mitjana, i els que puntuen a partir de 55 tenen un rendiment baix en l'administració de la prova, essent lleugerament baix en puntuacions entre 55 i 59; baix en puntuacions entre 60 i 69 i molt baix en puntuacions a partir de 70. A més, l'instrument també dona informació sobre la validesa i l'estil de resposta dels individus, aspectes que no s'han presentat en els resultats d'aquest estudi, però sí que s'han tingut en consideració a l'hora d'interpretar les dades. Tots els subjectes van sotmetre's a una pràctica estàndard de dos minuts abans d'iniciar la prova.

Nombre d'assignatures suspeses el darrer semestre. Donat que per motius de confidencialitat no es podia accedir a les qualificacions dels estudiants per valorar el rendiment acadèmic, es va preguntar pel nombre d'assignatures suspeses el primer trimestre. Per aquest motiu, a aquesta nova variable se la va denominar "dificultats d'aprenentatge". Els adolescents ho van indicar en les següents categories: *cap, una, dues i tres o més assignatures suspeses.*

BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short (EQ-i:YV-S) (Bar-On i Parker 2000b, traduït al castellà per Caraballo i Villegas, 2001). Es tracta d'un qüestionari amb format d'autoinforme dissenyat per mesurar la Intel·ligència Emocional en nens i adolescents d'edats compreses entre 7 i 18 anys. Consta de 30 ítems que mesuren les dimensions *intrapersonal, interpersonal, gestió de l'estrès i adaptabilitat*. A més, a partir de la suma d'aquestes dimensions s'obté el càlcul d'una puntuació general d'intel·ligència socioemocional (SEI). Addicionalment, el qüestionari disposa d'una escala d'impressió positiva creada per detectar en quina mesura els participants responen a l'atzar o modifiquen les seves respostes en funció del biaix de conveniència

¹ *Omissions*: no respostes davant de la presentació de l'estímul.

² *Comissions*: respostes incorrectes davant la no presentació de l'estímul.

³ *Perseveracions*: respostes fetes en menys de 100 milisegons després de la presentació d'un estímul.

⁴ *Detectabilitat*: mesura que indica com de bé discrimina el participant els estímuls.

⁵ *Temps de reacció*: temps que es triga a respondre des de l'aparició de l'estímul.

⁶ *Variabilitat del temps de reacció*: consistència del temps de reacció durant tota l'administració de la prova.

social. No obstant això, de la mateixa manera que l'estudi d'Esnaola, Azpiazu, Antonio-Agirre, Sarasa i Ballina (2018) la dita escala no s'ha inclòs en els resultats del present treball, però sí que s'ha pres en consideració a l'hora d'interpretar les dades. El qüestionari s'havia de respondre en una escala de tipus Likert amb quatre opcions de resposta ($I =$ "no és cert en el meu cas" fins a $4 =$ "molt cert en el meu cas") ($\alpha = .711$). A partir de les puntuacions directes es calculen les puntuacions T per a cada dimensió. Les puntuacions inferiors a 70 indiquen que les capacitats socials i emocionals estan atípicament deteriorades; les puntuacions entre 70 i 79 i entre 80 i 89 assenyalen nivells molt baixos i baixos en les habilitats socioemocionals respectivament; els alumnes que han obtingut puntuacions entre 90 i 109 se situen en la mitjana, i per tant disposen de les competències emocionals i socials adequades; les puntuacions entre 110 i 119 i entre 120 i 129 apunten a un bon i un extremadament bon desenvolupament de la intel·ligència socioemocional respectivament; i les puntuacions majors a 130 indiquen un desenvolupament de les competències emocionals i socials atípicament bo.

2.3. Procediment

En primer lloc es va demanar autorització a la direcció del centre educatiu participant a través del contacte d'un docent. Després de l'obtenció del permís, es va enviar a les famílies dels alumnes de tercer i quart d'ESO una carta de consentiment per participar en el projecte (vegeu Annex 1). Durant el procés es va assegurar l'anonimat i el tractament confidencial de les dades, així com la participació voluntària.

Posteriorment, es va administrar la bateria de qüestionaris (vegeu Annex 2) dins de l'horari lectiu i de forma grupal al total de la mostra ($n=54$). Els participants van rebre instruccions específiques i homogènies sobre com s'havia de respondre. L'administrador va romandre a la sala per resoldre qualsevol dubte.

A partir de les respostes obtingudes en els qüestionaris, es van calcular dos indicadors de Media Multitasking: Índex de Media Multitasking (MMI) i Índex de Media Multitasking mentre es fan els deures (MMHW). El càlcul es va realitzar dividint la mitjana de cada activitat entre el nombre total d'activitats (9). Seguidament, es van crear dos grups: excessiu Media Multitasking i normatiu Media Multitasking. El primer estava format pels adolescents que havien obtingut una puntuació en el MMI igual o superior que la puntuació mitjana més la desviació típica ($n=9$), i el

segon el componien alumnes que havien assolit una puntuació inferior a la puntuació mitjana més la desviació típica ($n=45$). Es va seguir el mateix procediment en el cas particular de la pregunta sobre el Media Multitasking mentre es fan els deures (MMHW) i d'igual forma es van obtenir dos grups: Grup d'excessiu Media Multitasking mentre es fan els deures ($n=7$) i grup normatiu de Media Multitasking mentre es fan els deures ($n=47$). Es va assignar el valor "0" al grup normatiu i "1" al d'excessiu Media Multitasking.

Després, es va crear una submostra ($n=10$) dels dos grups de Media Multitasking: cinc adolescents del grup d'excessiu Media Multitasking i cinc adolescents del grup normatiu, seleccionats a l'atzar controlant les variables sexe i edat i se'ls va administrar el *Continuous Performance Test de Conners (CPT-3)*. L'examinador va romandre a la sala durant tota l'administració. A partir de les dades obtingudes, es van sumar les puntuacions T dels diferents elements que recull la prova (omissions, comissions, detectabilitat, perseveracions, temps de reacció i variabilitat del temps de reacció) presents a cada dimensió i es va obtenir una puntuació mitjana per a cada subescala (inatenció, atenció sostinguda, impulsivitat i vigilància).

Adicionalment, pel que fa a les dificultats en el context acadèmic, els alumnes es van classificar en dos grups: sense dificultats d'aprenentatge, és a dir, els alumnes que al primer trimestre van suspendre entre zero i dues assignatures; i amb dificultats d'aprenentatge, els quals van suspendre tres o més matèries en el primer trimestre escolar. Aquesta distinció es va aplicar tant a la mostra general ($n=54$), en què el grup amb dificultats d'aprenentatge estava format per 13 alumnes i el grup sense dificultats per 41; com a la submostra, a la qual es va administrar la prova atencional ($n=10$), i en la què ambdós grups (amb dificultats i sense) estaven compostos per cinc integrants.

2.4. Anàlisi de dades

Les dades envers el sexe i l'edat es van analitzar amb la prova *Khi quadrat* per comparar les proporcions. Donada la magnitud reduïda de la mostra i la submostra i la gran diferència de mida entre els grups de Media Multitasking, Media Multitasking mentre es fan els deures i dificultats d'aprenentatge, per analitzar l'existència de diferències estadísticament significatives entre els grups i les diferents variables quantitatives es va utilitzar la prova no paramètrica U de

Mann-Whitney. Altrament, es va emprar l'estadístic de Fisher per comparar les proporcions dels grups de Media Multitasking amb els grups de dificultats d'aprenentatge. Es van calcular les mitjanes i les desviacions típiques. El grau mínim de significació estadística requerit en totes les proves va ser $p < .05$. Es va utilitzar el programa estadístic SPSS versió 23.0 per totes les anàlisis de dades.

3. Resultats

La taula 1 mostra les mitjanes i desviacions típiques per a les diferents categories de Media Multitasking i per a la freqüència de realització de cada activitat mediàtica mentre es fan els deures. En el primer cas, “mirar la televisió” i “fer altres activitats amb l'ordinador” van ser les activitats que van tenir les mitjanes més elevades. En segon lloc, “enviar missatges amb el mòbil” i “escollar música” són les activitats mediàtiques que amb més freqüència es realitzen mentre es fan els deures.

Taula 1				
<i>Mitjanes i desviacions típiques per a les diferents activitats de Media Multitasking i Media Multitasking mentre es fan els deures.</i>				
	MMI		MMHW	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
TV	2.72	.88	2.15	1.43
Escollar música	2.49	.74	3.61	1.35
Llegir	1.69	.90	1.93	1.24
Parlar per telèfon	2.32	.91	2.56	1.31
Enviar missatges (amb el mòbil)	2.67	.94	3.72	1.30
Consultar Xarxes Socials	2.47	.95	3.30	1.44
Mirar vídeos online	2.08	.87	2.20	1.43
Fer altres activitats amb l'ordinador	2.73	1.86	2.78	1.41
Jugar a videojocs	1.94	.95	1.91	1.35

Nota: Les puntuacions de Media Multitasking tenen valors entre 1 (mai) i 4 (molt sovint)

El 16.7% ($n=9$) dels participants de la mostra total es van incloure en el grup de Media Multitasking elevat. No es van apreciar diferències ni per sexe ni per edat (vegeu Taula 2).

Taula 2.
Proporcions dels grups d'excessiu i normatiu Media Multitasking en funció de l'edat i el sexe

Sexe	Grup excessiu ($n=9$)		Grup normatiu ($n=45$)		Total	%	X²	p
	n	%^(*)	n	%				
Noi	3	33.3%	12	26.7%	15	27.8%		
Noia	6	66.7%	33	73.3%	39	72.2%	.166	.684
Edat								
14	1	11.1%	24	53.3%	25	46.3%		
15	5	55.6%	15	33.3%	20	37.0%	5.69	.058
16	3	33.3%	6	13.3%	9	16.7%		

(*) % dins del grup d'excessiu Media Multitasking

Pel que fa al primer objectiu del present estudi, la submostra del grup d'excessiu Media Multitasking va executar un pitjor rendiment en les subescales de dèficit atencional del CPT-3. Si es comparen les mitjanes de les puntuacions obtingudes en les diferents dimensions de la prova, aquestes són sempre majors en el grup d'excessiu Media Multitasking. No obstant això, només s'observa una diferència estadísticament significativa en la subescala d'inatenció (vegeu Taula 3).

Prenent en consideració els barems d'interpretació de les puntuacions, a partir de les mitjanes obtingudes es pot dir que el grup d'excessiu Media Multitasking va executar un rendiment lleugerament baix en les dimensions d'inatenció i atenció sostinguda, mentre que el rendiment del grup normatiu per a aquestes dues subescales se situa en la mitjana. Així mateix, pel que fa a les dimensions d'impulsivitat i vigilància, els resultats d'ambdós grups se situen en la mitjana.

Taula 3.						
<i>Mitjanes i Desviacions Típiques de les puntuacions del CPT-3 en funció de si formen part o no del grup d'excessiu Media Multitasking.</i>						
Subescales CPT-3	Grup excessiu (n=5)		Grup normatiu (n=5)		Z	p
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT		
Inatenció	56.65	5.91	46.70	3.29	-2.193	.032
Atenció Sostinguda	55.20	5.71	51.20	3.27	-1.167	.310
Impulsivitat	49.10	5.86	48.10	4.57	-.210	.841
Vigilància	51.10	6.89	46.40	8.73	-1.362	.222

Quant als problemes en el context acadèmic, el 24.1% ($n=13$) del total de la mostra es va incloure en el grup amb dificultats d'aprenentatge. No es van trobar diferències estadísticament significatives per edat i sexe (vegeu Taula 4).

Taula 4.								
<i>Proporcions dels grups amb i sense dificultats d'aprenentatge en funció del sexe i l'edat</i>								
	Grup amb dificultats (n= 13)		Grup sense dificultats (n=41)		Total	%	X ²	p
	n	% ^(*)	n	%				
Sexe								
Noi	4	30.8%	11	26.8%	15	27.8%	.076	.782
Noia	9	69.2%	30	73.2%	39	72.2%		
Edat								
14	5	38.5%	20	48.8%	25	46.3%	2.36	.307
15	7	53.8%	13	31.7%	20	37.0%		
16	1	7.7%	8	19.5%	9	16.7%		

(*) % dins del grup amb dificultats d'aprenentatge

El 13% dels participants ($n=7$) de la mostra completa es van incloure en el grup d'excessiu Media Multitasking mentre es fan els deures. Respecte a la relació entre l'esmentat grup i les dificultats d'aprenentatge, el nombre d'assignatures suspeses és significativament major en el grup d'excessiu Media Multitasking mentre es fan els deures ($Z=-2.437$; $p=.018$). La mitjana

d'assignatures suspeses en el grup excessiu és de 2.29 (DT= .95) i en el grup normatiu és de 1.10 (DT= 1.18). De fet, si es comparen les proporcions entre grups, es pot observar que la proporció d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge dins del grup d'excessiu Media Multitasking mentre es fan els deures és significativament major a la proporció del grup amb dificultats d'aprenentatge dins del grup normatiu. Alhora, el grup normatiu està compost per una majoria estadísticament significativa d'alumnes sense dificultats d'aprenentatge (vegeu Taula 5).

Taula 5.

Proporcions dels alumnes amb dificultats acadèmiques o sense en funció de si formen part o no del grup de realització excessiva de Media Multitasking mentre es fan els deures.

Grups dificultats acadèmiques	Grup excessiu (n=7)		Grup normatiu (n=47)		Total		F
	n	%	n	%	n	%	
Sense dificultats d'aprenentatge^(a)	3	42.1%	38	80.9%	41	75.9%	.049
Amb dificultats d'aprenentatge^(b)	4	57.1%	9	19.1%	13	24.1%	

^(a) Alumnes amb entre 0 i 2 assignatures suspeses el 1r trimestre

^(b) Alumnes amb 3 o més assignatures suspeses el 1r trimestre

De forma addicional, no es van trobar diferències estadísticament significatives entre els dos grups de dificultats d'aprenentatge de la submostra (n=10) i puntuacions de les diferents dimensions de la prova atencional de Connors (vegeu Taula 6)

Taula 6.

Mitjanes i Desviacions Típiques de les puntuacions del CPT-3 en funció de si formen part o no del grup amb dificultats d'aprenentatge

Subescales CPT-3	Sense dificultats d'aprenentatge (n=5)		Amb dificultats d'aprenentatge (n=5)		Z	p
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT		
Inatenció	51.81	6.85	51.13	10.08	-.261	.889
Atenció Sostinguda	53.25	4.50	53.00	8.49	-.398	.711
Impulsivitat	47.44	4.21	53.25	6.72	-1.310	.267
Vigilància	47.00	7.81	55.50	2.12	-1.441	.178

El grup amb dificultats va obtenir unes mitjanes lleugerament més elevades en les dimensions d'impulsivitat i vigilància, mentre que les mitjanes del grup sense dificultats són sotilment més altes per a les subescales d'inatenció i atenció sostinguda. Tanmateix, atenent els barems d'interpretació, les puntuacions mitjanes indiquen que el rendiment dels dos grups ha estat adequat per a totes les dimensions de la prova, exceptuant la subescala de vigilància en la qual el rendiment del grup amb dificultats ha estat lleugerament baix.

Finalment, si es comparen les mitjanes de les puntuacions obtingudes en les diferents dimensions de l'*Inventari d'Intel·ligència Emocional de BarOn*, es pot observar que el grup d'excessiu Media Multitasking va obtenir unes mitjanes lleugerament més elevades per a les subescales interpersonal, adaptabilitat, gestió de l'estrès i intel·ligència socioemocional general; mentre que el grup normatiu va obtenir una mitjana major en la dimensió intrapersonal (vegeu Taula 7). Tot i això, no es van trobar diferències estadísticament significatives entre la freqüència de realització de Media Multitasking i les diferents dimensions de l'inventari d'intel·ligència social i emocional de Bar-On (2000b). A més, considerant els barems d'interpretació de l'escala, les mitjanes de les puntuacions obtingudes indiquen que ambdós grups, i per tant la mostra general d'adolescents, tenen uns nivells de gestió de l'estrès extremadament subdesenvolupats, que les competències interpersonals i intrapersonals estan també poc desenvolupades, que la intel·ligència socioemocional general és adequada i que tenen un bon desenvolupament de l'adaptabilitat.

Taula 7.

Mitjanes i Desviacions Típiques de les puntuacions del BarOn EQ-i:YV-S, en funció de si formen part o no del grup d'excessiu Media Multitasking.

Subescales BarOn EQ-i-YV-S	Grup excessiu (n=9)		Grup normatiu (n=45)		Z	p
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT		
Interpersonal	85.11	15.21	84.58	11.83	-.012	.991
Intrapersonal	88.44	18.26	89.29	11.94	-.687	.492
Adaptabilitat	113.67	21.29	110.38	16.34	-.720	.471
Gestió de l'estrès	77.00	10.89	72.44	7.92	-1.119	.263
SEI general	107.89	20.30	102.87	12.89	-.721	.471

4. Discussió

Donat que el Media Multitasking és una forma d'ús dels dispositius tecnològics cada cop més freqüent, és important comprendre el paper que juga en el desenvolupament dels més joves. Per aquest motiu, el present estudi pretenia explorar les relacions entre l'ús simultani i freqüent dels mitjans multimèdia amb el dèficit atencional, les dificultats acadèmiques i el funcionament socioemocional en una mostra d'adolescents, així com també la relació entre les dificultats d'aprenentatge i els problemes atencionals.

A diferència d'investigacions prèvies que van trobar que les noies efectuaven més Media Multitasking (Baumgartner et al., 2014), no s'han trobat diferències per sexe. Alhora, de la mateixa forma que en l'estudi de Baumgartner et al., però contràriament a l'estudi de Martín-Perpiñá et al. (2019) no s'han trobat diferències per edat.

Pel que fa a les subescales del CPT-3, els adolescents del grup d'excessiu Media Multitasking van obtenir unes puntuacions que indicaven un pitjor rendiment atencional en comparació amb el grup normatiu, diferència especialment notable en la dimensió d'inatenció. Específicament, el primer grup va reportar més problemes en la focalització i manteniment de l'atenció, la impulsivitat i la sustentació del rendiment durant l'execució de la tasca. Així doncs, aquests resultats suggereixen que l'ús simultani i recurrent de múltiples mitjans de comunicació podria estar relacionat amb problemes de dèficit atencional. Aquestes troballes coincideixen amb estudis previs, els quals van constatar que els adolescents que manifestaven elevats nivells de multitasca mitjançant els dispositius multimèdia, presentaven més problemes per focalitzar l'atenció i mantenir la concentració durant llargs períodes de temps (Baumgartner et al., 2014; Ophir et al., 2009; Ralph et al., 2013), aspectes que poden comportar problemes en altres nivells del control cognitiu i en els contextos escolar i social (Baumgartner et al., 2014). Tanmateix, convé ressaltar que estudis longitudinals expressen que els efectes del Media Multitasking comencen a exercir la seva influència únicament després d'un cert temps (Baumgartner et al., 2017).

D'acord amb Baumgartner et al. (2017), la relació entre la multitasca i el dèficit d'atenció podria explicar-se per la tendència al control atencional guiat per la incapacitat de filtrar la informació irrellevant i pels estímuls externs, en aquest cas els dispositius tecnològics, fenomen

que comportaria a la realització de més Media Multitasking; o perquè el canvi constant de l'atenció d'un contingut a un altre pot provocar problemes atencionals i les capacitats humanes de processament de la informació són limitades; o bé perquè ambdues variables estarien recíprocament relacionades.

De forma addicional, convé recalcar que investigacions prèvies amb el mateix objectiu no s'han basat en el model de Connors (2014) per valorar l'atenció. Per tant, anteriorment no s'han considerat la impulsivitat i la vigilància com a dimensions del dèficit atencional, fet que suposa una limitació, donat que no existeix literatura prèvia envers la relació entre multitasca i les dues dimensions esmentades.

Amb referència a les dificultats acadèmiques, no s'han trobat diferències significatives per edat i sexe entre els grups amb i sense dificultats d'aprenentatge. Respecte a les conseqüències de la realització de Media Multitasking mentre es fan els deures, el grup d'excessiu MM va reportar un major nombre d'assignatures suspeses el primer trimestre. Així mateix, l'esmentat grup estava format per un major nombre d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge i inversament, el grup normatiu el componien una majoria d'estudiants sense dificultats d'aprenentatge. Aquests resultats concorden amb les investigacions de Junco i Cotten (2012), Wood et al. (2012) i Martín-Perpiñá et al. (2019), les quals evidencien que l'elevada realització de Media Multitasking repercuteix negativament en el rendiment acadèmic dels estudiants. No obstant això, l'actual estudi presenta certes limitacions, doncs únicament s'ha considerat la quantitat de matèries suspeses en un trimestre concret del curs, en lloc de valorar les qualificacions acadèmiques. Per aquest motiu, la variable mesurada s'ha denominat "dificultats d'aprenentatge" en comptes de "rendiment acadèmic". A més, les mitjanes d'assignatures suspeses no són completament realistes, ja que es van calcular a partir de les categories proposades als participants en el qüestionari, essent "0" (cap assignatura suspena) el nombre més baix i "3" (tres o més assignatures suspeses) el nombre més elevat permès.

Segons Van der Schuur et al. (2015), tant la *hipòtesi del desplaçament del temps*, com la *hipòtesi de la capacitat limitada del processament de la informació*, podrien explicar per què l'ús dels mitjans mediàtics durant la realització de les tasques escolars interfereix en el rendiment acadèmic. Altrament, també cal considerar la *hipòtesi de l'atenció dispersa* (Ophir et al., 2009), segons la qual, els pitjors resultats acadèmics del grup d'excessiu Media Multitasking poden estar

relacionats amb els dèficits atencionals causats per l'elevada freqüència de la multitasca. En conseqüència, l'actual estudi també pretenia explorar la relació entre les dificultats en el context acadèmic i el dèficit atencional, però els resultats assenyalen que aquestes dues variables no estan relacionades. Per tant, d'acord amb les troballes de la present investigació, es descarta la hipòtesi de l'atenció dispersa com a fenomen explicatiu subjacent a la relació entre el Media Multitasking i les dificultats d'aprenentatge. Ara bé, la reduïda mida de la submostra a la qual se li va aplicar el CPT-3 i el fet d'haver mesurat amb el nombre d'assignatures suspeses en un trimestre concret les dificultats a l'escola, poden resultar dues potencials limitacions a considerar en aquesta anàlisi.

Quant al desenvolupament de la intel·ligència social i emocional dels adolescents, les troballes d'aquest estudi indiquen que és independent a l'ús simultani i freqüent dels mitjans audiovisuals. És a dir, la realització recurrent de Media Multitasking no afectaria les habilitats emocionals i socials dels adolescents. En aquest sentit, segons els resultats del present estudi, la manca d'autoregulació emocional i d'autocontrol no explicarien la realització excessiva de Media Multitasking, tal com expressen altres estudis (Martín-Perpiñá et al., 2019). Continuant sobre el mateix punt, no existeixen investigacions prèvies que s'hagin centrat específicament en els efectes de la multitasca sobre el desenvolupament de la SEI, però sí que hi ha algunes que s'han interessat en les possibles conseqüències sobre certs aspectes del funcionament social i emocional. Aquests estudis van evidenciar que l'elevat Media Multitasking està relacionat amb sentiments d'enuig, avorriment i infelicitat (Rideout et al., 2010), símptomes d'ansietat social i depressió (Becker et al., 2013) i que el fet d'estar constantment connectat produeix certa gratificació emocional generada per accions com llegir publicacions o missatges d'amics, publicar actualitzacions d'estat o comentar publicacions o fotografies (Rosen et al., 2013; Wang i Tchernev, 2012).

Un dels aspectes addicionals a destacar d'aquest estudi és que, en general, la mostra d'adolescents té un desenvolupament adequat de la intel·ligència socioemocional i de l'adaptabilitat, però no és capaç de gestionar adequadament les emocions en moments estressants i les habilitats interpersonals i intrapersonals estan també poc desenvolupades. Per consegüent, convindria indagar en les possibles causes de la feblesa en aquestes competències, atès que són molt importants per adaptar-se als diferents contextos de la vida quotidiana i contribueixen positivament a la salut física i psicològica i al benestar (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey i Palafai, 1995, citat per Esnaola et al., 2018). Es plantegen dues possibles conjectures que poden

explicar aquest succés. La primera proposta que les competències emocionals i socials no estarien suficientment desenvolupades en l'etapa de l'adolescència, i la segona fa referència al fet que el currículum de l'àmbit educatiu tradicionalment s'ha centrat exclusivament en el desenvolupament de funcions cognitives com la memòria o el raonament, no deixant espai per l'educació en habilitats socials i emocionals.

4.1. Limitacions

L'actual estudi presenta certes limitacions que cal considerar. Algunes s'han anat esmentant al llarg de la discussió i altres es comentaran a continuació.

Primerament, aquesta investigació s'ha portat a terme en una mostra formada per un nombre reduït de participants d'un únic institut concret, fet que no permet extrapolar els resultats obtinguts a altres poblacions. Alhora, la mida de la submostra a la qual se li va aplicar la prova atencional també era escassa per poder extreure unes conclusions contundents. Així mateix, la gran diferència entre les proporcions del grup normatiu i el grup excessiu de Media Multitasking també pot resultar una limitació a considerar en aquest estudi.

En segon lloc, donat el disseny transversal de l'estudi, no es poden establir relacions de causa-efecte entre la freqüència de realització de Media Multitasking i les dificultats acadèmiques o el dèficit atencional.

Per acabar, un altre aspecte a valorar és la manera en què s'han mesurat el Media Multitasking i la Intel·ligència emocional, doncs tot i que els adolescents són uns bons informants, els autoinformes només permeten obtenir mesures subjectives i no objectives de les variables.

5. Conclusions

El present estudi ofereix un complex marc sobre la relació entre el Media Multitasking, els problemes atencional, les dificultats acadèmiques i les habilitats d'intel·ligència social i emocional. En general, els adolescents que fan ús de les tecnologies de forma recurrent mentre realitzen altres activitats presenten més problemes per focalitzar i mantenir l'atenció, mantenir els nivells de rendiment durant la realització d'una tasca i en la impulsivitat. A més, també presenten més dificultats en el context acadèmic. Aquests resultats concorden amb investigacions prèvies

sobre els efectes negatius del Media Multitasking en els àmbits cognitiu i escolar. Tanmateix, les troballes d'aquesta investigació indiquen que les dificultats d'aprenentatge i el dèficit atencional no estan relacionats, fet que descartaria la hipòtesi de l'atenció entrenada com a explicació subjacent a la relació entre la multitasca i les dificultats escolars.

Altrament, malgrat que estudis previs hagin evidenciat l'associació entre determinats aspectes del funcionament emocional i social i el Media Multitasking, els resultats assenyalen que les habilitats d'intel·ligència socioemocional no estan relacionades amb l'ús freqüent i simultani dels dispositius tecnològics. En aquesta direcció, convindria cercar i promoure estratègies que permetin fomentar i millorar aquestes competències, donat que els resultats evidencien que certs aspectes de la intel·ligència socioemocional, tals com les habilitats interpersonal, intrapersonal i la gestió de l'estrès, estan subdesenvolupats en els adolescents. La fomentació de les esmentades estratègies, possiblement permetria als adolescents centrar la seva atenció en les tasques evitant les distraccions, fet que contribuiria a la reducció de les implicacions negatives del Media Multitasking (Martín-Perpiñá et al., 2019).

En última instància, cal recordar que són diverses les limitacions a considerar en aquest estudi i convindria que futures recerques continuessin indagant en la relació entre les variables estudiades amb una mostra molt més extensa i representativa, atès que les noves tecnologies ja formen part de la vida de les persones i els efectes que puguin causar en el seu desenvolupament són inevitables. D'aquesta manera, seria possible cercar i promoure eines que ajudin a minimitzar l'impacte negatiu de les mateixes i aprofitar els nombrosos beneficis que ofereixen. Així mateix, seria interessant la realització d'estudis longitudinals que tractin la temàtica, doncs permetrien establir relacions causals entre el Media Multitasking i els seus efectes a nivell cognitiu, acadèmic, social i emocional.

Bibliografia i referències

- Alzahabi, R. i Becker, M. W. (2013). The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(5), 1485–1495. doi: <https://doi.org/10.1037/a0031208>
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82. doi: <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Asociación Para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC). (2018). *Más del 40% de los niños ve contenidos televisivos en los dispositivos móviles o el ordenador*. Recuperat de https://www.aimc.es/aimc-c0nt3nt/uploads/2018/11/ninos2018_informe_principales_resultados.pdf
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. i Parker, J. D. A. (2000a) *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. i Parker, J. D. A. (2000b). *The Bar-On emotional quotient inventory: Youth Version (EQ-i: YV) technical manual*. (Trad. cast.: C. M. Caraballo i O. Villegas). Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. i Parker, J. D. A. (2018) EQ-i: YV. *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (Adaptadores: Bermejo, R., Ferrándiz, C., Ferrando, M. i Sáinz, M.). Madrid: TEA Ediciones. Recuperat de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/BarOn_extracto-web.pdf
- Baumgartner, S. E., Weeda, W. D., Van der Heijden, L. L. i Huizinga, M. (2014). The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1120-1144. doi: <https://doi.org/10.1177/0272431614523133>
- Baumgartner, S. E., Van der Schuur, W. A., Lemmens, J. S. i te Poel, F. (2017). Th relationship between media multitasking and attention problems in adolescents: Results of two longitudinal studies. *Human Communication Research*, 44(1), 3-30. doi: <https://doi.org/10.1111/hcre.12111>
- Becker, M. W., Alzahabi, R. i Hopwood, C. J. (2013). Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(2), 132–135. doi: <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2012.0291>
- Castillo, A. i Paternina, A. (2006). Redes atencionales y sistema visual selectivo. *Univesitas Psychologica*, 5(2), 305-326. Recuperat de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000200009
- Collins, A. i Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision-making. *PLoS Biology*, 10(3), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001293>
-

- Conners, C. K. (2014). *Conners Continuous Performance Test (Conners CPT 3) & Conners Continuous Auditory Test of Attention (Conners CATA)*. Technical Manual. Multi-Health Systems.
- Courage, M. L., Bakhtiar, A., Fitzpatrick, C., Kenny, S. i Brandeau, K. (2015). Growing up multitasking: The costs and benefits for cognitive development. *Developmental Review*, 35, 5-41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.002>
- Crescenzi, L. (2013). Recepción, usos y hábitos mediáticos de los nativos digitales en edad preescolar. En M. Figueras i A. Huertas, (Eds.), *Audiencias Juveniles y Cultura Digital* (p. 69-84). Barcelona: Instituto de la Comunicación: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2014/166676/Ebook_INCOM-UAB_5.pdf
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. i Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. doi: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.1.136>
- Esnaola, I., Azpiazu, L., Antonio-Agirre, I., Sarasa, M. I Ballina, E. (2018). Validity evidence of Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short) in a sample of Mexican adolescents/Evidencias de validez del Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short) en una muestra de adolescentes mexicanos. *Estudios de Psicología*, 39(1), 127-153. doi: <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1407905>
- Fox, A. B., Rosen, J. i Crawford, M. (2009). Distractions, distractions: Does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task?. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 51-53. doi: <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2008.0107>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K. i Guy, S. C. (2001). Assessment of executive functions in children with neurological impairment. En R. J. Simeonsson i S. L. Rosenthal (Eds.), *Psychological and developmental assessment: Children with disabilities and chronic conditions* (p. 317–356). Guilford Press. Recuperat de <https://psycnet.apa.org/record/2001-01662-014>
- Goleman, D. (2012). *Emotional Intelligence* (7th ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares: Año 2019*. Recuperat de https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Junco, R. (2011). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 187–198. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026>
- Junco, R. i Cotten, S. R. (2011). Perceived academic effects of instant messaging use. *Computers & Education*, 56(2), 370–378. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.020>
-

- Junco, R. i Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505-514. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023>
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. doi: <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Liu, G., Fang, L., Pan, Y. i Zhang, D. (2019). Media multitasking and adolescents' sleep quality: The role of emotional-behavioral problems and psychological suzhi. *Children and Youth Services Review*, 100, 415-421. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.026>
- Lunt, L., Bramham, J., Morris, R. G., Bullock, P. R., Selway, R. P., Xenitidis, K. i David, A. S. (2012). Prefrontal cortex dysfunction and 'jumping to conclusions': bias or deficit?. *Journal of Neuropsychology*, 6(1), 65-78. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1748-6653.2011.02005.x>
- Luria, A. (1973). *The working brain*. New York: Basic Books.
- Martín-Perpiñá, M., Viñas, F. i Malo, S. (2019). Media multitasking impact in homework, executive function and academic performance in Spanish adolescents. *Psicothema*. 31(1), 81-87. doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.178>
- May, K. E. i Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 13. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- Minear, M., Brasher, F., McCurdy, M., Lewis, J. i Younggren, A. (2013). Working memory, Fluid intelligence, and impulsiveness in heavy media multitaskers. *Psychonomic bulletin & review*, 20(6), 1274-1281. doi: <http://doi.org/10.3758/s13423-013-0456-6>
- Muñoz, R., Ortega, R., Batalla, C., López, M. R., Manresa, J. M. i Torán, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46(2), 77-88. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2013.06.001>
- Ochsner, K. N. (2008). The social-emotional processing stream: Five core constructs and their translational potential for schizophrenia and beyond. *Biological Psychiatry*, 64(1), 48-61. doi: <http://doi.org/10.1016/j.biopsych.2008.04.024>.
- Ophir, E., Nass, C. i Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>
- Parry, D. A. i Le Roux, D. B. (2019). Media multitasking and cognitive control: A systematic review of interventions. *Computers in Human Behavior*, 92, 316-327. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.031>
-

- Pea, R., Nass, C., Meheula, L., Rance, M., Kumar, A., Bamford, H., Nass, M., Simha, A., Stillerman, B., Yang, S. i Zhou, M. (2012). Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8- to 12-year-old girls. *Developmental Psychology*, 48(2), 327–336. doi: <https://doi.org/10.1037/a0027030>
- Ralph, B. C., Thomson, D. R., Cheyne, J. A. i Smilek, D. (2014). Media multitasking and failures of attention in everyday life. *Psychological research*, 78(5), 661-669. doi: <https://doi.org/10.1007/s00426-013-0523-7>
- Ralph, B. C., Thomson, D. R., Seli, P., Carriere, J. S. i Smilek, D. (2015). Media multitasking and behavioral measures of sustained attention. *Attention, Perception & Psychophysics*, 77(2), 390-401. doi: <https://doi.org/10.3758/s13414-014-0771-7>
- Rideout, V. J., Foehr, U. G. i Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation. Recuperat de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf>
- Rocha, Á. i Santos, V. (2014). The influence of information and communication technologies on the development of social and emotional intelligence in a school context. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4(2), 135. doi: <https://doi.org/10.7763/IJEEEE.2014.V4.317>
- Rosen, L. D., Carrier, L. i Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948–958. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. i Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure & health* (p.125–154). Washington: American Psychological Association. doi: <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Shih, S. (2013). A null relationship between media multitasking and well-being. *PLoS ONE*, 8(5), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0064508>
- Van der Schuur, W. A., Baumgartner, S. E., Sumter, S. R. i Valkenburg, P. M. (2015). The consequences of media multitasking for youth: A review. *Computers in Human Behavior*, 53, 204-215. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.035>
- Wang, Z. i Tchernev, J. M. (2012). The “myth” of media multitasking: Reciprocal dynamics of media multitasking, personal needs, and gratifications. *Journal of Communication*, 62(3), 493-513. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01641.x>
- Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D. i Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58(1), 365–374. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.029>
-

Annexos

Annex 1 : Model de consentiment informat administrat als pares/mares i/o tutors/es legals



Benvolguts pares i mares,

Sóc una estudiant de 4rt curs del Grau de Psicologia de la Universitat de Girona. Amb motiu de la realització del meu Treball de Final de Grau, estic portant a terme un estudi sobre els hàbits i el comportament dels adolescents en relació a les Tecnologies de la Informació i Comunicació (TICs).

El centre en el que estudia el seu fill ha estat seleccionat per participar en aquest estudi. La recerca consisteix en l'administració d'un qüestionari Online i la realització d'una prova que té una durada de 5 minuts.

En el cas que el seu fill o filla acceptés de col·laborar voluntàriament en aquest estudi, els volem demanar permís formalment, per tal que puguin participar-hi. Les respostes seran tractades de manera confidencial i únicament amb finalitats acadèmiques.

Els agraeixo d'antuvi la seva disposició. Si volguessin qualsevol aclariment, poden contactar amb mi a través del següent correu electrònic: k*****8@gmail.com

Ben cordialment,
Karen Fagian Núñez
Estudiant de Psicologia

Dono la meva conformitat per a què
(nom del nen/a o noi/a) participi en
l'estudi.

No autoritzo que
(nom del nen/a o noi/a) participi en l'estudi.

Nom del pare/mare o tutor/a:

Signatura:

Data: / /2019

Annex 2: Model de Qüestionari administrat als estudiants



¡Hola a todos y todas!

- ❖ Soy una estudiante del Grado en Psicología de la **Universidad de Gerona** y estoy interesada en conocer las opiniones y puntos de vista de los chicos y chicas de tu edad sobre el uso de las **Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**.



- ❖ Debes contestar con **sinceridad**. **No hay respuestas correctas ni incorrectas**. Solo me interesa saber tu opinión de forma **confidencial**. No tienes que responder a las preguntas que no quieras.

- ❖ En cada pregunta deberás marcar una **cruz** o un **círculo** sobre la opción de respuesta que quieras marcar.



Nombre y apellidos: _____ Tengo: _____ años

Nací: El día _____ del mes _____ del año _____

Curso: _____ Clase (A, B, C, D): _____

Soy:

Chico

Chica

1. ¿Has repetido algún curso?

- Sí
 No

2. ¿Cuántas asignaturas suspendiste el trimestre pasado?

- 0
 1
 2
 3 o más

3. ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades mientras estudias o haces los deberes?

	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
Mirar la televisión.	1	2	3	4	5
Escuchar música	1	2	3	4	5
Leer	1	2	3	4	5
Hablar por teléfono	1	2	3	4	5
Enviar mensajes con el móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet.	1	2	3	4	5
Utilizar las redes sociales (Facebook, Twitter...).	1	2	3	4	5
Mirar películas o series online.	1	2	3	4	5
Otras actividades con el ordenador móvil o Tablet (navegar por internet).	1	2	3	4	5
Jugar a videojuegos	1	2	3	4	5

4. A continuación, te pedimos con qué frecuencia realizas varias actividades simultáneamente

Mientras miro la televisión también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
Escucho música	1	2	3	4	5
Leo	1	2	3	4	5
Hablo por teléfono	1	2	3	4	5
Envío mensajes por el móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet.	1	2	3	4	5
Utilizo las Redes Sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter).	1	2	3	4	5
Miro películas o series online.	1	2	3	4	5
Hago otras actividades con el ordenador, móvil o Tablet (acceder a Internet).	1	2	3	4	5
Juego a videojuegos	1	2	3	4	5

Mientras escucho música también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi Siempre
Miro la televisión	1	2	3	4	5
Leo	1	2	3	4	5
Hablo por teléfono	1	2	3	4	5
Envío mensajes a través del móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet	1	2	3	4	5
Utilizo las Redes Sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter)	1	2	3	4	5
Miro películas o series online	1	2	3	4	5
Hago actividades con el ordenador, móvil o Tablet (acceder a Internet)	1	2	3	4	5
Juego a videojuegos	1	2	3	4	5



Mientras leo también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
Miro la televisión	1	2	3	4	5
Escucho música	1	2	3	4	5
Hablo por teléfono	1	2	3	4	5
Envío mensajes con el móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet	1	2	3	4	5
Utilizo las redes sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter)	1	2	3	4	5
Mirar películas o series online	1	2	3	4	5
Hago actividades con el ordenador, móvil o (acceder a Internet)	1	2	3	4	5
Juego a videojuegos	1	2	3	4	5

Mientras hablo por teléfono también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
Miro la televisión	1	2	3	4	5
Escucho música	1	2	3	4	5
Leo	1	2	3	4	5
Envío mensajes con el móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet	1	2	3	4	5
Utilizo las Redes Sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter)	1	2	3	4	5
Miro películas o series online	1	2	3	4	5
Hago actividades con el ordenador, móvil o Tablet (acceder a Internet)	1	2	3	4	5
Juego a videojuegos	1	2	3	4	5

Mientras uso las Redes Sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter) también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi Siempre
Miro la televisión	1	2	3	4	5
Escucho música	1	2	3	4	5
Leo	1	2	3	4	5
Envío mensajes con el móvil (WhatsApp) ordenador o Tablet	1	2	3	4	5
Hablo por teléfono	1	2	3	4	5
Miro películas o series online	1	2	3	4	5
Hago actividades con el móvil, ordenador o Tablet (acceder a Internet)	1	2	3	4	5
Juego a videojuegos	1	2	3	4	5

Mientras miro películas o series online también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
Miro la televisión	1	2	3	4	5
Escucho música	1	2	3	4	5
Leo	1	2	3	4	5
Envío mensajes con el móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet	1	2	3	4	5
Hablo por teléfono	1	2	3	4	5
Utilizo las Redes sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter)	1	2	3	4	5
Hago actividades con el ordenador, móvil o Tablet (acceder Internet)	1	2	3	4	5
Juego a videojuegos	1	2	3	4	5

Mientras hago actividades con el ordenador, móvil o Tablet (acceder a Internet) también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi Siempre
Miro la televisión	1	2	3	4	5
Escucho música	1	2	3	4	5
Leo	1	2	3	4	5
Envío mensajes a través del móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet	1	2	3	4	5
Hablo por teléfono	1	2	3	4	5
Miro películas o series online	1	2	3	4	5
Utilizo las Redes Sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter)	1	2	3	4	5
Juego a videojuegos	1	2	3	4	5

Mientras juego a videojuegos también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi Siempre
Miro la televisión	1	2	3	4	5
Escucho música	1	2	3	4	5
Leo	1	2	3	4	5
Envío mensajes a través del móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet	1	2	3	4	5
Hablo por teléfono	1	2	3	4	5
Miro películas o series online	1	2	3	4	5
Hago actividades con el ordenador, móvil o Tablet (acceder a Internet)	1	2	3	4	5
Utilizo las Redes Sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter)	1	2	3	4	5

Mientras envío mensajes con el móvil (WhatsApp), ordenador o Tablet también...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Casi Siempre
Miro la televisión	1	2	3	4	5
Escucho música	1	2	3	4	5
Leo	1	2	3	4	5
Juego a videojuegos	1	2	3	4	5
Hablo por teléfono	1	2	3	4	5
Miro películas o series online	1	2	3	4	5
Hago actividades con el ordenador, móvil o Tablet (acceder a Internet)	1	2	3	4	5
Utilizo las Redes Sociales (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter)	1	2	3	4	5



Y ahora, me gustaría saber un poco más sobre tu comportamiento y tus

3. Lee cada una de las siguientes oraciones y escoge la respuesta que mejor te describa.

Hay CUATRO posibles respuestas: 1=No es verdad en mi caso; 2=Un poco cierto en mi caso; 3=Es verdad en mi caso; y 4=Muy cierto en mi caso. Señala como te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES.



	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4

	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4
Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
Tengo buenos pensamientos acerca de todos.	1	2	3	4
Peleo con gente.	1	2	3	4
Tengo mal genio	1	2	3	4
Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
Nada me incomoda.	1	2	3	4
Es difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
Puedo describir mis sentimientos con facilidad	1	2	3	4
Debo decir la verdad	1	2	3	4
Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	1	2	3	4
Me enojo con facilidad	1	2	3	4
Me gusta hacer cosas por los demás	1	2	3	4
Con facilidad puedo resolver problemas de diferentes maneras	1	2	3	4
Pienso que soy el/la mejor en todo lo que hago	1	2	3	4
Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	1	2	3	4
Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones	1	2	3	4
Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	1	2	3	4
Soy bueno/a para resolver problemas	1	2	3	4
No tengo días malos	1	2	3	4
Tengo problemas contándole mis sentimientos a los demás	1	2	3	4
Me enfado con facilidad	1	2	3	4
Yo puedo decir cuando uno/a de mis mejores amigos/as no es feliz	1	2	3	4
Cuando me enfado, actúo sin pensar	1	2	3	4
Yo sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada	1	2	3	4

¡Muchas gracias por tu participación!

